

Wie lernen Organisationen, wie Organisationen lernen?

Franz, Hans-Werner

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Franz, H.-W. (1999). Wie lernen Organisationen, wie Organisationen lernen? *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 22(4), 321-339. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37109>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Wie lernen Organisationen, wie Organisationen lernen?¹

Hans-Werner Franz

1 Der Beratungsprozess

Beratung soll helfen, Probleme zu lösen. Beratung, die sich als wirkliche Hilfe erweisen soll, muss darauf angelegt sein, dass die produzierten Lösungen ohne den Berater funktionieren: sie muss also *Hilfe zur Selbsthilfe* sein. Das wird umso schwieriger, je mehr eine Problemlösung Systemcharakter trägt und von dem *verständigen Mitwirken* von Personen abhängig ist. Am schwierigsten ist es, Systemlösungen zu hinterlassen, für deren Funktionieren die kollektive Veränderung von Verhalten und Verhältnissen, also das Lernen von Individuen und Organisationen oder Organisationseinheiten, Voraussetzung ist; wenn also komplette Kulturen verändert sein müssen, zumindest aber bis zu einem wie auch immer gearteten *point of no return* vorangetrieben worden sein müssen. Im Sinne von Beratungs- und Veränderungsqualität, d. h. Effektivität (Zielerreichung) und Effizienz (Aufwand-Nutzen-Verhältnis), kann man also sagen: Ein Berater ist umso besser, je schneller er sich überflüssig macht.

Es reicht in der Regel nicht, nur das Verhalten der Beschäftigten verändern zu wollen. Verhalten entsteht in bestimmten Verhältnissen, die dieses Verhalten mit erzeugen, nahe legen oder geradezu verlangen, oft entgegen den etablierten Spielregeln. Nachhaltige Verhaltensänderungen können nur dann erwartet und bewirkt werden, wenn auch

¹ Dieser Beitrag ist die etwas ausführlichere Fassung eines 15-minütigen Referats, in dem ich versucht habe, unseren Beratungsansatz so knapp wie möglich zu erläutern. Die nach wie vor knappe Fassung führt dazu, dass wesentliche Voraussetzungen auch hier nur sehr kurz, teilweise gar nicht beleuchtet werden können.

die Verhältnisse so geändert werden, dass die ihnen entsprechende Verhaltenslogik das gewünschte bzw. neu erlernte Verhalten begünstigen. Das gilt auch schon für die Veränderungsphase, die eigentliche Lernphase.

Wir haben es also mit einem komplexen Prozess der Personal- und Organisationsentwicklung zu tun, der als kultureller Entwicklungsprozess zu verstehen ist. (Organisations-)Kultur definiere ich als die Art und Weise, wie wir miteinander umgehen, sei es vermittelt (über Technik, Arbeits- oder Kommunikationssysteme), sei es unmittelbar. Im Sinne eines umfassenden Qualitätsverständnisses muss das unmittelbare Ziel derartiger Veränderungen systemischer Natur *Nachhaltigkeit* sein: seine Verankerung als selbsttragende, auf Vertrauen basierende Kultur. Solch ein Einführungsprozess wird von den Betroffenen zunächst als Absicht wahrgenommen, vieles Vertraute grundlegend zu ändern und ruft somit außer Hoffnungen auch Ängste und Unsicherheiten hervor, wobei Letztere nicht selten überwiegen. Es kommt hinzu, dass die Beschäftigten in vielen Organisationen schon Erfahrungen mit Veränderungsprozessen unter den verschiedensten Schlagwörtern gemacht haben und dass diese Prozesse häufig entweder im Sande verlaufen sind oder mit negativen Auswirkungen für sie verbunden waren.

Jede Form einer neuen Ordnung bringt Rationalisierungseffekte mit sich. Rationalisierung – im Sinne von: rationaler und rationeller arbeiten – ist das Ziel von Neuordnungen. Beschäftigte haben nicht selten die Erfahrung gemacht, dass Kosteneinsparung, und zwar vor allem in Form von Arbeitsplätzen, dabei im Vordergrund steht. Daher ist das zentrale Problem der Einführung von handlungsabhängigen Systemen *Glaubwürdigkeit*.

1.1 Lernende Organisation als Ziel und Weg

Glaubwürdigkeit des Prozesses und Nachhaltigkeit des Systems lassen sich nach unserer Ansicht nur erreichen, wenn und in dem Maße wie die folgenden sechs konstitutiven Merkmale einer lernenden Organisation (im Sinne einer Ziel-Weg-Entsprechung in jedem einzelnen und allen Punkten) angestrebt werden *und* der Einführungsprozess selbst im Hinblick auf Ziele und Methoden schon diesen Merkmalen entsprechend ausgeprägt ist:

- als Prozess der *Kundenorientierung*, extern wie intern;
- als *Verbesserungsprozess*;
- als *Lernprozess*;
- als *Beteiligungsprozess*;
- als *Entscheidungsprozess*;
- und als *Aneignungsprozess*.

Darüber hinaus müssen alle zum Einsatz gelangenden Instrumente auf der operationellen Ebene diesen sechs Prozesskategorien genügen, und zwar sowohl unter Ziel- als auch un-

ter Methodenaspekten. Grundlegend für diese Theorie der Lernenden Organisation ist meine Allgemeine Qualitätstheorie, die hier nur skizziert werden kann (Kap. 2.2.1).

Tab. 1: Eine Theorie der Lernenden Organisation

| Eine Theorie der Lernenden Organisation | | | | | | |
|---|-------------------------|---------------------------|-------------|--------------------------|---------------------------|------------------------|
| Methoden Ziele | Kundenorien- tierung | Verbesse- rungsprozess | Lernprozess | Beteili- gungsprozess | Entschei- dungsprozess | Aneignungs- prozess |
| Kundenorien- tierung | | | | | | |
| Verbesse- rungsprozess | | | | | | |
| Lern- prozess | | | | | | |
| Beteiligungs- prozess | | | | | | |
| Entschei- dungsprozess | | | | | | |
| Aneignungs- prozess | | | | | | |
| Allgemeine Qualitätstheorie | | | | | | |

Entscheidend für die Qualität dieses hier zunächst nur skizzierten Thesengebäudes ist es, ob es für die Gestaltung von Lernprozessen ebenso geeignet ist wie für die Gestaltung von Organisationsentwicklungsprozessen (dazu siehe Kap. 2.3).

Mit jedem dieser Begriffe ist verbunden, dass der Berater bei aller Ziel- und Erfolgsorientierung nie aus den Augen verlieren darf, dass Qualität als lebendige Kultur durch Köpfe und Hände der Prozesseigner geht, d. h. dass die Prozesseigner verstehen müssen, was sie tun, warum sie es tun und wozu sie es tun. Man kann Menschen dazu zwingen zu arbeiten. Man kann sie nicht (zumindest nicht auf Dauer) dazu zwingen, *gut* zu arbeiten. Das müssen sie können, wollen und dürfen. Sie können es nur, wenn sie dafür gut qualifiziert sind und ihnen gute Mittel und Materialien zur Verfügung stehen. Sie wollen es nur, wenn sie verstanden haben, wozu es gut ist und wenn sie selbst davon einen für sie erkennbaren Nutzen haben. Sie dürfen es nur dann, wenn auch alle Führungskräfte es zulassen können und wollen, dass ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Verantwortung übernehmen. Gleiches gilt uneingeschränkt für Lernen.

Es sind daher die Prozesseigner, die darüber entscheiden, wie umfangreich und wie schnell ein Prozess ablaufen kann. Das enthebt den Berater zwar nicht der Verantwortung, stellt ihn jedoch in aller Regel vor methodische und zeitliche Probleme und Hinder-

nisse. Gleichzeitig sind der zu beratenden Organisation finanzielle Grenzen gesetzt. Das ist ein weiterer Grund, weshalb der Prozess möglichst früh in tragfähiger Weise den Prozesseignern übergeben werden muss.

1.2 Beratung und Berater

Der Berater in solchen verständnisbedingten Prozessen ist also in erster Linie sachverständiger Prozessbegleiter mit folgenden Funktionen:

- *Moderator* im Sinne von: den Prozess in Gang bringen und gangbar machen, d. h. visualisieren (Pinwand, Flipchart), zusammenfassen, zuspitzen, glätten, „dumme Fragen stellen“; aufgrund seiner vergleichenden Erfahrung aus unterschiedlichen Unternehmen und Organisationen ist er zugleich immer auch
- *Experte* (und nur insofern Lehrer) für prozessrelevante Methoden und bestimmte Detaillösungen, z. B.:
 - Wie erstelle ich ein möglichst kurzes, aussagefähiges, handlungsorientiertes und rasch zur Verfügung stehendes Protokoll, das Verbindlichkeit und somit Vertrauen herstellt? und
 - Wie erstelle ich ein aussagefähiges Organigramm?
 - Methoden der problemlösungsorientierten Zirkelarbeit;
 - Organisatorische Lösungsansätze, an denen die Prozesseigner Problemanalyse und angepasste Lösungswege für ihre eigene Organisation entwickeln können.
- *Coach* für die wichtigsten Prozesseigner, also kollektiver und ggf. auch individueller Konfliktberater.

Fasst man diese Funktionen zusammen, so kommt man zu dem Schluss, dass der Berater so was wie ein *virtueller Manager auf Zeit* ist, vorausgesetzt man versteht den Manager (Führung) vor allem als verantwortlichen Berater auf Dauer.

Diese Rollen müssen im Verlauf des Prozesses schrittweise an die Prozesseigner und die jeweiligen Verantwortlichen übergeben werden. Mit anderen Worten: Der Veränderungsprozess muss so angelegt werden, dass die wichtigsten Prozesseigner nach Abschluss der Beratung selbst in der Lage sind, die relevanten Methoden und Instrumente der Begleitung von Veränderung einzusetzen. Der Veränderungsprozess muss daher bewusst als reproduzierbarer Lernprozess gestaltet werden, Methoden und Instrumente müssen qualifizierende Instrumente und Methoden sein. Der Beratungsprozess ist Qualifizierungsprozess und muss daher als Lernprozess begriffen werden; die eingesetzten Instrumente sind Werkzeuge und „Lernzeuge“ zugleich und müssen als solche konzipiert sein.

Damit hier keine falsche Diskussion entsteht: Mir ist klar, das ist eine Idealvorstellung, die unter gegebenen finanziellen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingun-

gen nicht immer ganz erfüllbar ist. Als Anspruch muss sie gleichwohl jedem Beratungsprozess zugrunde liegen.

2 Eine Theorie der lernenden Organisation

Die folgenden sechs Ziele der und Wege zur lernenden Organisation, zugleich Ziele und Methoden des Beratungsprozesses, müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Jedes Zielmerkmal ist jeweils mit allen anderen Merkmalen als Methodenmerkmalen zu kreuzen (vgl. die obige Kreuztabelle). Die Umkehrung gilt ebenso. Wird auch nur eines dieser Merkmale nicht oder unzureichend beachtet, ist mit Problemen bei den meisten anderen zu rechnen.

2.1 Kundenorientierung

So banal es sein mag, Veränderungen gleich welcher Natur brauchen neben der Analyse ihrer Anlässe und Ursachen ein Ziel. Zu dessen Identifizierung sind zunächst die beiden Grundfragen des Qualitätsmanagements zu beantworten, und zwar in genau dieser Reihenfolge: Machen wir das Richtige? Und machen wir das richtig? Die Ein-Verständigung zur ersten Frage führt unweigerlich zur Präzisierung: Richtig für wen? Eine einfache Mindmap hilft, diese und andere damit verbundene Fragen zu beantworten (vgl. Abbildung 1).

Zunächst ist zu klären, für wen die jeweilige Veränderung/Lösung Verbesserungen bringen soll. Neben den vier klassischen „Kunden“ kann als fünfter noch der Kreis der Partner (Zulieferer, Kooperationspartner, Dienstleister usw.) berücksichtigt werden. Diese Mindmap kann aber auch analytisch genutzt werden, um die Problemsicht der unterschiedlichen Betroffenen- oder Kundenperspektiven einzunehmen. Weiterreichende Analyse- und Aufgabenbestimmungsinstrumente bieten mein LernZeug NPO Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Franz 1999a) sowie ein Fallbeispiel dazu (vgl. Franz 1998), für die Anwendung von EFQM in der Weiterbildung siehe (Franz 1999b). Darüber hinaus sind selbstverständlich die Analysewerkzeuge des Qualitätsmanagements sehr hilfreich, z. B. das Fischgrät- oder Ishikawa-Diagramm.

Abb. 1: Die vier Zufriedenheiten



2.2 Verbesserungsprozess

Jeder Problemlösungs- oder Veränderungsprozess ist ein Verbesserungsprozess. Wozu ändern, wenn nicht zum Besseren? Die Fragen: Was ist besser? und: Wie ist es besser? können zum einen schon mit dem Prozess der Kundenorientierung eingekreist und kartiert werden. Doch meine Erfahrung zeigt mir, dass zielbewusstes Hantieren mit Qualität – und was anderes ist Verbesserung? – ein Verständnis von Qualität voraussetzt, das in der Regel nicht vorhanden ist. Nicht einmal die Total Quality-Autoren machen sich die Mühe – und es ist eine Mühe (vgl. Pirsig 1974) –, sich wirklich gründlich mit dem Wesen von Qualität zu befassen. Es scheint unfassbar und unbegreiflich. Ich verzichte hier auf die Darstellung von KVP-Instrumenten und beschränke mich auf die Erläuterung meiner Allgemeinen Qualitätstheorie.

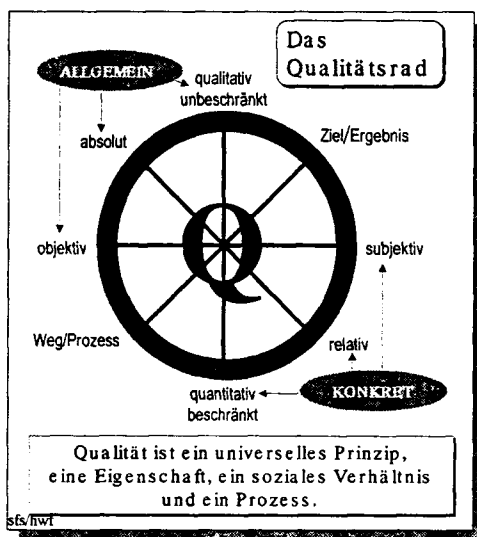
Grundzüge einer Allgemeinen Qualitätstheorie

Es ließe sich trefflich darüber streiten, ob Qualität ein leerer Begriff ist, der sich angeblich beliebig füllen lasse. (Zu schreiben hat dies m. W. noch niemand gewagt, entgegen-

gehalten worden ist mir dies jedoch schon verschiedentlich.² Das mag insofern zutreffen, als alles eine Qualität besitzt, der Begriff also auf alles anwendbar, d. h. universell ist. Qualität ist ein „letzter“ Begriff und daher Prinzip (Anfang). Der Begriffsinhalt, seine Intension, ist nicht allgemein beschreibbar, allenfalls näherungsweise: als das erscheinende oder sinnlich wahrnehmbare Wesen von Dingen (Produkten), Aktionen (Leistungen) und Wirkungen (z. B. Zufriedenheit). Die kürzeste Formel heißt: Gut und schön. Genauer geht es lediglich spezifisch oder konkret. (Das erklärt, warum sich alle Welt lieber gleich auf die Operationalisierung des Begriffs in Form von konkreten Erscheinungs- und Anwendungsformen von Qualität stürzt.)

Der Begriffsumfang, seine Extension, ist jedoch sehr wohl ein- und abgrenzbar. Nichts weiter heißt „definieren“ nach den Regeln der formalen Logik. Gerade das aber ist unabdingbar, um (etwa als Forscher) die Universalität ebenso wie die dialektische Wirkungsweise von Qualität verstehen und analysieren zu können. Das gilt erst recht, wenn man sie praktisch entfalten möchte, etwa als Berater.

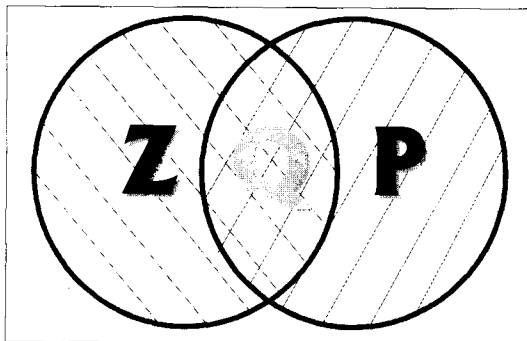
Abb. 2: Qualität ist ein bewegliches Ziel



² Noch Verwegener – Luhmänner aller Länder, vereinigt euch – haben allen Ernstes gemeint, man könne Qualität durch Kommunikation ersetzen, weil ja alles Kommunikation sei. Das lässt sich leicht ad absurdum führen: Kommunikation kann man nicht essen, trinken oder fahren. Und was wäre dann die Qualität der Kommunikation?

Qualität ist, soviel ist schon klar, etwas, das allen Dingen, Aktionen und Wirkungen eigen ist, eine wahrnehmbare Eigenschaft. Als solche ist Qualität objektiv, d. h. auch unabhängig von unserer sinnlichen Wahrnehmung existent, und qualitativ unbeschränkt, universell. Zugleich ist sie jedoch beschreibbar, quantifizierbar und somit messbar, zuweilen sogar an einer absoluten, weil (derzeit oder überhaupt) nicht übertreffbaren oder konsensuell definierten und damit als Konvention absolut gesetzten Qualität (Perfektion). Was messbar ist, ist immer auch vergleichbar und damit relativ, es steht in Beziehung: zu anderen Dingen, Aktionen und Wirkungen. Am deutlichsten wird dies bei chemischen Reaktionen. Für unsere Betrachtung noch wichtiger ist jedoch, dass die jeweils interessen- und situationsgeprägten Wahrnehmungen von Qualität, d. h. die subjektive Betrachtung und Bewertung durch die handelnden Individuen oder Kollektive zueinander in Beziehung treten und damit konstitutiv werden für die Verhältnisse und ihre Entwicklung. Qualität ist somit hochgradig subjektiv. Die Bewertung von Qualität bemisst sich aus der Perspektive des Empfängers (Kunden) als Nutzen- oder Schadenerwartung an Dinge, Aktionen und Wirkungen, die definiert ist durch die Interessensituation des Empfängers, seine Kenntnis (oder Nichtkenntnis) der objektiven Qualitätsmaßstäbe sowie seine quantitativen Möglichkeiten, sich ein bestimmtes Maß dieser Qualität zu verschaffen. Wird diese Erwartung erfüllt, ist das Ergebnis Zufriedenheit. Aus der Perspektive des Erbringers (Lieferanten) von Qualität ist diese bemessen durch seine (in der Regel stärker ausgeprägte) Kenntnis der objektiven Qualitätsmaßstäbe (Perfektion) sowie durch die quantitative Vergleichbarkeit mit den Erwartungen der Empfänger und mit den Angeboten anderer Lieferanten (Konkurrenz). Qualität unterliegt somit einer auf sich entwickelnden Interessen und Neigungen bezogenen Standpunktlogik und ist immer auch als soziales Verhältnis zwischen Empfänger und Erbringer, Kunde und Lieferant, zu verstehen. Dabei ist die jeweils konkrete Qualität definiert durch die jeweils bestimmte *Schnittmenge von Zufriedenheit und Perfektion* (vgl. Abbildung 3).

Abb. 3: $(Q = xZ + yP)$



Qualität, das sinnlich wahrnehmbare Wesen einer Ware (Produkt, Leistung oder deren Wirkung), ist zuallererst an deren Gebrauchswert gebunden und zwar vor allem an deren spezifischen Gebrauchswert. Der ist zum einen definiert durch das konkrete Ge- oder Verbrauchsinteresse des Empfängers, zum anderen durch die spezifische Ge- oder Verbrauchseignung der Ware (*fitness for use*, die einseitig verkürzte Qualitätsdefinition von Juran). Unter den Bedingungen verallgemeinerter Warenproduktion (Geldwirtschaft) ist Qualität selbstverständlich auch unlösbar mit dem Tauschwert der Ware verknüpft. So wie Qualität einerseits, nämlich in ihrer allgemeinen Definition, qualitativ unbeschränkt, d. h. allen Waren eigen ist: nämlich brauchbar und deshalb etwas wert zu sein, so ist sie als konkrete immer den qualitativen und quantitativen Ge- oder Verbrauchsanforderungen des spezifischen Marktes oder Kunden und damit auch dessen quantitativen Kaufkraftpotentialen unterworfen. Die Redeweise vom Käufermarkt bedeutet, dass die Gebrauchswertseite einer Ware, deren Qualität, in der Regel vor deren Tauschwertseite, dem Preis, für Kaufentscheidungen von Belang ist. (Das heißt selbstverständlich nicht, dass der Preis gleichgültig geworden sei.)

Genau das ist der springende Punkt. Denn was für die Ware gilt, also für das Ergebnis der Produktion oder einer Leistung, das ist auch von Bedeutung für den Prozess der Herstellung dieser Ware oder der Erbringung dieser Leistung, d. h. für das produzierende Individuum oder Kollektiv und dessen Organisation. Und es ist von Belang für die Potentiale, die in diesen Produktionsprozess eingehen, die Menschen und Mittel, Materialien und Maschinen, allgemeiner: Werkstoffe und Werkzeuge, und die Organisation ihres Zusammenwirkens. Hier ist die Schnittstelle, an der die Qualitätsanforderungen an und für die Aus- und Weiterbildung definiert werden.

Oder anders gesagt, die Qualitätskonkurrenz gilt zunehmend auch für den nachfragegesteuerten Arbeitsmarkt (intern wie extern), für die Ware Arbeitskraft und für deren Verausgabung im Arbeitsprozess, gewissermaßen der subjektiven Seite des Produktionsprozesses. Dabei kann nicht, erst recht nicht bei Lernprozessen, davon abgesehen werden, dass die besondere Ware Arbeitskraft an vernunft-, interessen- und gefühlsbegabte Menschen gebunden ist, die nicht nur (wie Maschinen oder Materialien) ihr Potential (und ihren Wert) auf die Qualität der zu produzierenden Ware oder Leistung übertragen, sondern auch als interessierte, eigensinnige und absichtsvolle Akteure am Funktionieren einer spezifischen Unternehmens- und Arbeitsorganisation beteiligt sind, die ihrerseits stark erhöhten Qualitätsanforderungen im Hinblick auf ihre qualitative und quantitative Flexibilität unterworfen ist. Erneuerungsfähigkeit, Offenheit, Antizipationsfähigkeit für zukünftige Entwicklungen werden zu entscheidenden Qualitätsmerkmalen einer Organisation.

Das Verhältnis von Kapital und Arbeit, Macht und Herrschaft sind hier also nicht etwa ausgeblendet, wie immer wieder gerne eingewendet wird von Leuten, die so die Welt immer nur irgendwie anders interpretieren, sondern diese Kategorien sind konstitutiver Bestandteil meiner auf Veränderung der Welt gerichteten Gestaltungstheorie, auch

wenn dies hier nicht weiter Gegenstand ist. Halten wir fest: *Qualität ist ein interessen-, standpunkt- und erfahrungsbezogener Begriff.*

Weil das so ist und weil eine Optimierung aller Zufriedenheiten erst zu einem optimalen Prozess führt, müssen die unterschiedlichen Ansichten von Qualität in der jeweiligen Angelegenheit auch einbezogen werden. Beteiligung, je nach Reichweite und Ebene direkt oder repräsentativ, ist somit unerlässlich. Weiteres dazu s. u.

Eine Besonderheit aller personenbezogenen Dienstleistungsprozesse wie Pflegen/Heilen oder eben Lehren/Lernen ist der Umstand, dass die unmittelbaren Kunden (Patientinnen und Patienten, Lehrerinnen und Lehrer) in wesentlichem Umfang Mitproduzenten der Leistung und damit der Leistungsqualität sind. Dass Qualität immer auch ein soziales Verhältnis ist, muss bei Heil- und Lernprozessen in den Mittelpunkt der Qualitätsbemühungen rücken, wenn die Qualitätsproduzenten der Leistungssituation in allen ihren Verbesserungskomponenten gerecht werden wollen. Heilen wie *Lernen* ist somit *beidseitig als Prozess der Verbesserung und der Selbstverbesserung* zu verstehen. Dies trifft in gleicher Weise auf lernende Organisationen zu, wenn man sie als soziale Organismen und nicht in erster Linie als normative Struktur versteht.

2.3 Lernprozess

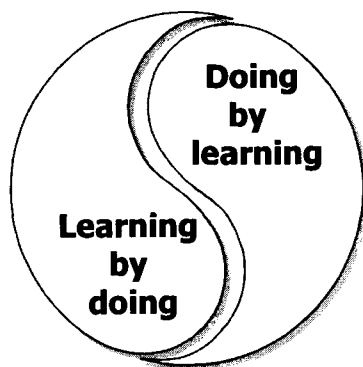
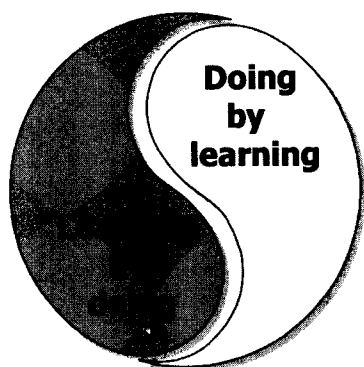
Das ist der schwierigste Teil der Aufgabe: die Verbesserungsprozesse so zu gestalten, dass sie Lernprozesse sind, und soweit es sich um strukturelle Veränderungen handelt, die neue Struktur so zu gestalten, dass sie Lernen zulässt, ja fördert. Mit anderen Worten lautet die Herausforderung: Jeder Verbesserungsprozess, der nur das Ausgangsproblem löst, die Lösenden aber nicht lernen lässt, Verbesserungsprozesse dieser Art selbst zu gestalten – und zwar auch als Lernprozess –, ist suboptimal.

Dazu gehört nicht nur, in der Sache zu lernen, sondern auch das Lernen und die Gestaltung von Lernen im Kollektiv zu lernen. Die Gestaltung selbstreflexiver Lernprozesse ist ebenso wichtiger Lerngegenstand wie das Lernen von Besser-machen-können, um Kompetenzentwicklung mal so einzudeutschen.

Viele Organisationsentwickler – und dazu zähle ich hier unbegründet pauschal die gesamte Riege der im Kielwasser von Senge (1990; deutsch erst 1996) lernenden Organisationsentwickler – stellen sich die Frage des Gestaltens von Lernen nicht wirklich. Für sie setzt Veränderung von Organisation Lernen voraus und ist, einmal vollzogen, Ausdruck davon, dass gelernt worden ist. Sie halten sich daher auch weniger mit der Gestaltung von Lern- und Lern-Lernprozessen auf als mit der (nicht minder wichtigen) Frage der Reichweite von Lernen in Anlehnung an Argyris/Schön: also dem einschleifigen Problemlösen, dem zweischleifigen Problemlösen lernen und dem Problemlösungs-Kultur-lernen (meine Übersetzung für *deutero learning*).

Abb. 5: Machen können, Lernen können

Die oder die



Lernen, was ist das?

Dennoch muss man sich fragen: *Was ist Lernen?* Die Nichtbeantwortung dieser Frage hat unmittelbar Konsequenzen für die Beantwortung der Frage, ob der Berater das Richtige und das richtig tut. Ich beantworte die Frage so: Ich verstehe Lernen als *konstruktiven bzw. rekonstruktiven Aneignungsprozess von Wirklichkeit*, ganz im Sinne des interessen-, standpunkt- und erfahrungsbezogenen Verständnisses von Qualität, der zu einer *Verbesserung der Steuerungs- und Selbststeuerungskompetenz* von Individuen wie von Organisationen führt bzw. führen soll. Dass hier *Kompetenz, das ist: richtig entscheiden, machen und lernen können*, im Unterschied zu Qualifikation (gelernt haben, vielleicht wissen, bescheinigt haben) den Vorzug erhält, soll nicht weiter begründet werden. Kompetenz ist analytisch in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu zerlegen. Persönliche Kompetenz wird dabei als Bestandteil von Sozialkompetenz begriffen. Als Lernebenen sind Individuum, Gruppe, Organisation und Gesellschaft zu unterscheiden.³ Das Lernziel von Organisationen ist dabei immer intentionaler Natur im Rahmen einer kontingenten

³ Im Einzelnen handelt es sich hier um eine eigenwillige Interpretation der konstruktivistischen Lerntheorien der Erwachsenenbildung (vgl. Arnold/Schüßler 1998) und von Geißler (1991) und Sattelberger (1991) im Lichte der oben skizzierten Qualitätstheorie.

Kultur, deren strategisches Ziel, wie bei allen Systemen, es ist/sein muss, sich durch Erfüllung des Zwecks der Organisation ökonomisch am Leben zu halten. Individuelles wie organisationales Lernen als Prozess hingegen kann absichtsvoll und/oder erfahrungsbasiert und/oder beiläufig (implizit) sein. Auf jeden Fall muss man es können, wollen (bewusst oder unbewusst) und dürfen.

„Implizit“ lernen ist hier nicht im Sinne von Nonaka/Takeuchi (1997) gemeint, deren lehrreiches Buch über die Wechselwirkungen von explizitem und implizitem Lernen mehr Wechsel bewirken könnte, wenn sie Wissen und Kompetenz unterscheiden und so die Umwandlung von Wissen in Kompetenz zu ihrem Thema machen würden. Was polemisch klingt, ist nicht so gemeint, denn das Erreichen dieses Umschlags ist m. E. ein wesentliches Ziel der Organisation von individuellen wie organisationalen Lernprozessen – ebenso wie die Umwandlung von diskreter Kompetenz (Erfahrung) in Wissen übrigens.

Kompetenz zu Wissen, Wissen zu Kompetenz

Das Ziel der lernenden Organisation – wie immer man sie definieren mag, wenn man das für nötig hält – setzt voraus, dass Verbesserungsprozesse mindestens zweischleifig (Problemlösen lernen) und selbstreflexiv angelegt sind. Wenn das nachhaltig geschehen soll, müssen die Lerner über eine praktische, gestaltungstüchtige Lerntheorie verfügen. Sie muss geeignet sein, den Lernprozess effektiv und effizient zu gestalten und zugleich planerisch-evaluative Funktion haben können, d. h. auch, sie muss instrumentalen Charakter haben. Damit komme ich zu einer scheinbar einfachen Lernstufen-Theorie, die ich so hintergrundlos, wie ich sie hierhin stelle, übernommen habe von O'Connor/Seymour (1996). Auf ihrer Grundlage (Spalte 1 der Tabelle) und deren Übersetzung ins Deutsche (Spalte 2) baut eine nicht minder einfache (meinetwegen primitive) Lernstrategie auf, die als denkbar simples Muster allen Problemlösungs- und Lernprozessen zugrunde gelegt wird.

Tab. 2: Die Vier-Stufen-Lerntheorie

| 4 Lernstufen | 4 Übersetzungen | 4 Fragen |
|------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Unbewusste Inkompetenz | Ich weiß nicht, was ich nicht weiß | 1. Was wissen wir? Wissen wir das? |
| 2. Bewusste Inkompetenz | Ich weiß, was ich nicht weiß | 2. Was wissen wir nicht? |
| 3. Bewusste Kompetenz | Ich weiß, was ich weiß | 3. Was müssten wir wissen? |
| 4. Unbewusste Kompetenz | Ich weiß nicht, was ich weiß | 4. Wo kriegen wir das her? |

Am Beispiel „Autofahren“ lässt sich die Vier-Lernstufen-Theorie leicht konkretisieren:

- Wenn ich, z. B. als Baby oder Eingeborener des Amazonasurwalds, nicht weiß, dass es Autos gibt, weiß ich auch nicht, dass ich sie nicht fahren kann.
- Weiß ich, dass es Autos gibt und dass ich sie nutzen könnte, habe aber noch keinen Führerschein, weiß ich auch, dass ich ein Auto nicht selbst fahren kann.
- Habe ich gerade mit Glück meine Führerscheinprüfung gemacht, kann ich zwar ein Auto fahren, führe aber zunächst alle Tätigkeiten im Auto mit Bedacht und hoher Konzentration aus.
- Erst wenn ich Routine habe, tue ich viele Dinge gleichzeitig (z. B. die Straßensituation erfassen, steuern, abbremsen, kuppeln, schalten, Radio hören, mich unterhalten, rauchen), ohne dass mir die Komplexität dieser Situation noch wirklich bewusst ist.

So geht es uns allen mit allem in unserem täglichen Leben. Nahezu jede Situation lässt sich dergestalt als Lernprozess begreifen, als Prozess des Dazulernens oder des Verlernens und Neulernens. Ein Beispiel: Muss ich als routinierter Autofahrer (Stufe 4) plötzlich einen rechtsgesteuerten Wagen in Großbritannien fahren, falle ich für einige Zeit zwangsläufig auf die Stufe 3 der bewussten Kompetenz zurück. Eine ältere Person, die sich das nicht mehr zutraut, würde sogar auf die Stufe 2 der bewussten Inkompetenz zurückfallen.

Betriebliche Verbesserungs- und Lernprozesse leben davon, dass die bewusste ebenso wie die unbewusste Kompetenz der Beschäftigten erschlossen wird. Es ist schnell dahin gesagt, man müsse die Lernenden „da abholen, wo sie stehen“. Woher aber wissen „Lehrer“ und Berater, wo die Menschen stehen, mit denen sie arbeiten und lernen, wenn sie sie nicht fragen? Auch der oder die Beschäftigte selbst bedarf, wenn Lernen im Sinne von Selbstverbesserung zu mehr Verselbständigung führen soll, der Selbstverständigung.

Das gilt erst recht für kollektive Lernprozesse in Gruppen, wo jeder vom anderen annimmt, alles sei klar und jeder wisse, wie jeder arbeitet und denkt. Häufig ein fataler Trugschluss, der zu groben Missverständnissen und zeitraubenden Umwegen führen kann. „Betriebsblinde“ müssen sehend werden, die „Hab ich schon immer gesagt“-Fraktion zum Zuhören, Frustrations-Gelähmte zum Aufstehen gebracht werden. Natürlich kann man das auch durch Gespräche anderer Art erfahren. Entscheidend ist, dass die „Blinden“, „Tauben“ und „Lahmen“ lernen, wie sie selbst für sich und ihre Kollegen besser sehen, hören und aufeinander zugehen, ohne dass die alten Defensiv-Routinen (Argyris) einrasten. Zudem tritt dabei fast immer ein erwünschter und wichtiger Effekt ein: Die Erkenntnis, dass jeder für sich und alle zusammen erst recht mehr wissen, als sie zu wissen glaubten, bringt Selbstvertrauen, Öffnung für konstruktive Kritik und Motivation, sich am Finden der Verbesserung zu beteiligen. Ein besonders wichtiger Aspekt ist die gesteigerte Offenheit für Kritik, weil vieles, was kritisch in der Sache gesagt und gemeint ist, zunächst der alten Misstrauenskultur entsprechend als persönliche Schuldzuweisung

verstanden, z. T. natürlich auch so formuliert wird. Verbesserung und Lernen setzen die Erkenntnis voraus, dass es etwas zu verbessern und zu lernen gibt. Und Verlernen ist viel schwieriger als Neulernen.

Eine universell einsetzbare, einheitliche Fragestrategie, die wegführt von der üblichen Praxis des: „Wie kommt das?“ und: „Wer war das?“, kann hier sehr hilfreich sein. Ich setze daher, analog zur Vier-Stufen-Lerntheorie, mit dem Vier-Fragen-Schema auf ein repetitives Lernmuster. Beim Sprachlernen für Anfänger werden sie als *pattern drill* eingesetzt. Der Unterschied ist, dass hier kein Satzmuster, sondern eine Methode erlernt wird, die in Fleisch und Blut übergeht (unbewusste Kompetenz). Durch systematisches Fragen wird unbewusstes Wissen und Können (Kompetenz) auf die Stufe der bewussten Kompetenz bzw., soweit sie selbst keine Antworten auf ihre Fragen haben, auf die Stufe der bewussten Inkompetenz zurückgeführt. Mit der Stufe 4 der unbewussten Kompetenz können auch eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster verbunden sein, die durch Veränderungen der äußeren Bedingungen, etwa neue Anforderungen aufgrund von veränderten Marktbedingungen und Entwicklungen wie Globalisierung, Informatisierung und Ökologisierung überholt sind. Auch sie müssen bewusst gemacht, überdacht und verändert werden. Ein zentraler Ansatz meines Lernzeugs NPO (vgl. Franz 1999a) besteht daher darin zu lernen, wie in einer Organisation individuell und kollektiv vorhandenes Wissen und Erfahrung bewusst und gezielt für so bald wie möglich selbstgesteuerte Verbesserungsprozesse nutzbar gemacht und verbessert werden können.

Schließlich eignet sich das gesamte Instrument auch als selbstreflexives Evaluationschema, anhand dessen die an einem konkreten Lernprozess Beteiligten sich jederzeit fragen können, wo sie gerade stehen und wohin sie gehen. Sie müssen es nur tun.

2.4 Beteiligungsprozess

Das alles hat jedoch nur Bestand und Aussicht auf Erfolg, wenn die von Veränderung Betroffenen auch aktiv an dieser Veränderung beteiligt werden, diese als Verbesserung für die jeweiligen Kunden und für sich selbst betrachten und daher willig bereit sind, sich daran zu beteiligen. Alfred Heese (1992), als (inzwischen in Ruhe stehender) Arbeitsdirektor ein Mythos der deutschen Stahlindustrie, hat das auf den Punkt gebracht: „Partizipation ist nicht alles, aber ohne Partizipation ist alles nichts.“

Dabei muss eines von Anfang an klar sein: Beteiligung ist nicht dadurch gegeben, dass die Leute (aus-)gefragt werden. Glaubwürdigkeit im Sinne der oben erwähnten Dialektik von Verhalten und Verhältnissen und der Anlage des Verbesserungsprozesses als aktiven Lernprozess (*Learning by doing* und *doing by learning*) mit dem Ziel der Nachhaltigkeit lässt sich nur erreichen, wenn gefundene Lösungen und deren Umsetzung nicht der Beliebigkeit zielloser Führung anheim gestellt werden. Mit anderen Worten: Beteiligung kann nur dann gelingen, wenn sie Konsequenzen hat.

Die Qualität von Beteiligung ist bei Lernprozessen unmittelbar erfahrbar: an der Teilnahme und Beteiligung. Lerner, die anwesend sind und aufmerksam und aktiv am Rekonstruktionsprozess des Neuen und/oder Besseren beteiligt sind, lernen mehr, schneller und mit besseren Ergebnissen. Selbstverständlich lassen sich solche Lernprozesse mit einer Vielzahl von Instrumenten und Techniken der verschiedensten Disziplinen erleichtern und unterstützen. Hier sei auf die Beschreibung der Rolle des Beraters (1.2) verwiesen.

2.5 Entscheidungsprozess

Beteiligung ohne Konsequenzen ist keine Beteiligung. Ergebnisse von Beteiligungsprozessen müssen umgesetzt werden. Wenn das nicht oder so nicht oder nicht sofort geht, muss es dafür gute, nachvollziehbare Gründe geben. Beteiligung funktioniert nicht ohne Offenheit und Transparenz. Gibt es die nicht, wird der Lerneffekt zum herben Rückschlag auf dem Weg zur lernenden Organisation, weil dann zumindest der Lerner als Kunde dieses Verbesserungsprozesses zunächst gelernt hat, dass es sich nicht lohnt zu lernen und sich zu beteiligen. Beteiligung führt also in jedem Fall zu Entscheidungen mit Konsequenzen. Welche Reichweite diese haben und in welche Richtung sie reichen, muss der konkrete Fall erweisen. Beteiligung heißt, dass diejenigen, die von einem Problem betroffen sind, an der Findung der Problemlösung beteiligt werden. Auf welcher Ebene und mit welcher Reichweite das gilt, ist von mal zu mal festzulegen. Entscheidend ist: Wenn nur eines der sechs Qualitätsmerkmale der lernenden Organisation nicht erfüllt ist, stellt es alle anderen in Frage. Anders gesagt: Wie die Lerner/Verbesserer die Glaubwürdigkeit des Prozesses beurteilen, entscheidet darüber, wie und in welchem Sinne er nachhaltige Wirkung zeigt.

2.6 Aneignungsprozess

Nachhaltig gewirkt hat ein solcher Lern- und Verbesserungsprozess erst dann, wenn alle Beteiligten und die Kunden sich die Ergebnisse und die Art, wie sie erreicht wurden, zu Eigen gemacht haben, indem sie sie für sich annehmen und umsetzen und von nun an zum Ausgangspunkt neuer Verbesserungs- oder Lernprozesse machen. Man kann dies auch als die Wirkungsweise des Prinzips Verantwortung beschreiben. Wer keine Fragen stellt, will keine Antworten geben. Wer keine Antworten geben will, interessiert sich nicht für Verbesserung. Wer sich nicht für Verbesserung interessiert, übernimmt keine Verantwortung. Auch umgekehrt wird ein Stiefel draus: Wer keine Verantwortung übernimmt, stellt keine Fragen. Wer keine Fragen stellt, löst keine Probleme.

3 Schluss und Weiter

Was haben wir daraus gelernt? Zum einen: Wir machen nichts zu unserer Sache, was aus unserer Sicht nicht zum Besseren führt. Zum anderen: Nur wer Fragen stellt, will Antworten geben. Beides gilt für Individuen wie Organisationen, für Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, für Verbesserungs- und Lernprozesse.

Es wirft aber auch eine Frage auf: Wenn die lernende Organisation, die Menschen wie die von ihnen getragene Organisation, genügend Kompetenz: Entscheiden, Machen, Lernen können, entwickelt hat, kann sie sich dann nicht nur die Wirklichkeit der Organisation, sondern auch die Organisation wirklich aneignen? Einmal abgesehen davon, dass damit (wenigstens virtuell) die Machtfrage gestellt werden könnte, ist diese Frage in vielen Fällen gar nicht so abwegig. Immer wieder stehen Beschäftigte und/oder Management vor der Frage: Übernehmen oder sterben lassen?, wenn sich Investoren aus „übergeordneten“ Gründen zurückziehen. Ein Buy-out gleich welcher Machart lässt sich leichter bewerkstelligen, wenn man weiß, dass man sich auf die Organisation verlassen kann. Das ist jedoch eher der Ausnahmefall.

Beispielsweise: 1998 habe ich im Rahmen der Erstellung eines Gutachtens über die Arbeitsbedingungen von Leiharbeitern im Steinkohle-Untertage-Betrieb (für die Europäische Kommission) die privatisierten britischen Steinkohlenbergwerke besucht, darunter zwei Zechen in Wales. Die eine war ein durch einen *worker buy-out* von den Beschäftigten (und einer Gewerkschaft) übernommener Betrieb. Viele der dort aufgetretenen Probleme hätten sich mit einem solchen methodischen Vorgehen vermeiden oder auflösen lassen. Bei der anderen, einem *management buy-out*, hätte der Executive Manager eine Menge Geld und Zeit dafür gegeben, wenn er bei den Gewerkschaften Aufgeschlossenheit für diese Ideen vorgefunden hätte.

Die lernende Organisation muss auch gar nicht immer im Visier der „stakeholder“ einer Organisation oder auch nur des Beraters sein, um die Berechtigung und Berücksichtigung der sechs Ziel-Weg-Dimensionen ernsthaft zu prüfen. Wer in der Organisationsentwicklung Nachhaltigkeit anstrebt, muss bei allen Prozessen reale Lerneffekte methodischer Natur erzielen wollen. Die eingangs abgebildete Matrix (vgl. Tabelle 1) lässt sich als Validierungsinstrument für die zum Einsatz kommenden Einzelwerkzeuge verwenden. Selbstverständlich müssen diese Werkzeuge jeweils den konkreten betrieblichen Anforderungen angepasst werden. Aber jedes einzelne ebenso wie die gesamte Vorgehensweise verlangen die Respektierung der geschilderten sechs Prinzipien, wenn eine möglichst große Effektivität erzielt werden soll.

Lernende Organisation – das ist ebenso wenig wie Total Quality Management ein beliebig und nach modischen Gesichtspunkten aufklebbares Label. Auch lässt sich hinter dem vermeintlichen Etikett kein Standardbaukasten von „Management-Methoden“ verstecken. Es ist ein Kultur-Konzept der Dienst-Leistungs-Gesellschaft; Organisations-Kultur, das ist die Art und Weise, wie wir bei der Zusammen-Arbeit miteinander umgehen,

vermittelt oder unmittelbar. Eine Lernende Organisations-Kultur verlangt Veränderungen von Verhalten *und* Verhältnissen, Personal- *und* Organisationsentwicklung. Sie funktioniert nach einer Azimut-Logik, aus allen und in alle Richtungen, rauf und runter, ebenso wie querbeet. Sie muss eingebaut werden in die Führungskultur der Organisation. Wie gesagt: Man kann Menschen nicht (zumindest nicht auf Dauer) dazu zwingen, *gut* zu arbeiten. Das müssen sie können, wollen und dürfen. Dabei ist Qualität ein (nur selten schriftlicher) Vertrag, der besagt. Qualitätsarbeit gegen Arbeitsqualität. Und wie immer, wenn man sich vertragen muss, gilt: Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser.

Literatur:

- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg, 1998: Wandel der Lernkultur. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.
- Franz, Hans-Werner, 1994: Qualität – strategische Option und neues Paradigma. In: Krahn, Karl; Peter, Gerd; Skrotzki, Rainer (Hrsg.): Immer auf den Punkt. Beiträge zur Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung, Arbeitspolitik – Willi Pöhler zum 60. Geburtstag. Dortmund, S.179-199.
- Franz, Hans-Werner, 1998: Qualitätsarbeit braucht Arbeitsqualität. Handbuch Einführung von Qualitätsgewährleistung und Gruppenarbeit in einem Zuge. In: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, Reihe: Beiträge aus der Forschung Bd. 105. Dortmund.
- Franz, Hans-Werner, 1999a: NPO – Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung. Ein Lernzeug. In: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, Reihe: Beiträge aus der Forschung Bd. 110. Dortmund.
- Franz, Hans-Werner, 1999b: Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie. Bielefeld.
- Geißler, Harald, 1991: Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation, in: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation – Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, S. 79-96.
- Heese, Alfred, 1992: Arbeitspolitik als unternehmerische Aufgabe. In: Arbeit, Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik H. 1, S. 80-92.
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka, 1997: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt.
- O'Connor, Joseph; Seymour, John, 1996: Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung, 6. ext. and rev. ed. Freiburg.
- Pirsig, Robert M., 1974: ZEN and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values. London (Deutsch: ZEN oder die Kunst ein Motorrad zu warten, Frankfurt 1988).
- Sattelberger, Thomas, 1991: Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur. In: Sattelberger, Thomas (Hrsg.): Die lernende Organisation – Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, S. 11-56.
- Senge, Peter, 1990: The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation. New York.
- Senge, Peter, 1996: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.

Dr. Hans-Werner Franz
Sozialforschungsstelle Dortmund
Landesinstitut in Forschung und Beratung
Evonger Platz 17
44339 Dortmund
Tel.: ++49.231.8596-236
Fax: ++49.231.8596-100
e-Mail: franz@sfs-dortmund.de

Hans-Werner Franz, geb. 1947, Dr. phil., Sozialwissenschaftler (Soziologie, Politologie), Dipl.-Übersetzer, Dolmetscher, Journalist, beschäftigt an der Sozialforschungsstelle Dortmund Landesinstitut in Forschung und Beratung; nebenberuflich Geschäftsführer der Soziale Innovation research & consult GmbH. *Wichtigste Fachgebiete*: Entwicklung von Systemen und Organisationen beruflicher Aus- und Weiterbildung (national, regional, betrieblich); Humanressourcen-Entwicklung; Organisationsentwicklung (Unternehmen und Arbeit), kooperative Arbeitssysteme, Qualitätsmanagement, soziales Krisenmanagement; Arbeitsmarkt- und Regionalentwicklung, vor allem in altindustriellen Regionen. *Veröffentlichungen u. a.*: EU-Handbuch Soziales Krisenmanagement bei Kohle und Stahl – Europäische Modelle und Erfahrungen, Luxemburg 1993 (veröffentlicht in Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch); (Franz u. a.), Jenseits von 2000 – Stahlarbeit im Umbruch, Dortmund 1993; Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. EFQM und DIN ISO 9001. Modell, Instrumente, Fallstudie, Bielefeld 1999.